

MÚSICA LATINOAMERICANA: TRADICIÓN E INNOVACIÓN

Enseñar Música Popular en el Nivel Superior: una aproximación a la didáctica de Gustavo Samela

POLEMANN, ALEJANDRO

FACULTAD DE BELLAS ARTES - UNLP

La enseñanza de la música popular en el nivel superior representa un desafío relativamente nuevo en nuestro país. Aunque lleva más de una década en el ámbito universitario y varios años más en el nivel terciario, adolece de un corpus de conocimiento y un marco consensuado tanto en el recorte de contenidos como en la didáctica específica. Es posible observar que la mayoría de las instituciones argentinas que incorporaron carreras de música popular adoptaron metodologías de la tradición clásico-romántica al momento de establecer planes, programas y planificación de clases. La organización de contenidos a través del repertorio, la utilización de métodos y la fragmentación del conocimiento son algunos de los rasgos problemáticos de esta transposición. Existen importantes aportes desde la musicología, la sociología y la antropología que colaboran con el marco teórico para estudiar temáticas que giran en torno a “lo popular”. Sin embargo son pocas las investigaciones que abordan el problema de la enseñanza de la música popular con perspectivas propias, es decir que no sean subsidiarias de otros paradigmas estéticos y pedagógicos.

El profesor Gustavo Samela realizó importantes aportes con su trabajo en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la UNLP. Fue pionero en la inclusión de la música popular en la institución, iniciando un recorrido que hoy se considera fundacional de las estrategias didácticas contemporáneas. Más de treinta cohortes de estudiantes, muchos de ellos profesionales hoy, disfrutaron y aprendieron en sus clases en las que, sobre todo en un comienzo, la novedad no sólo residía en el repertorio sino también en el abordaje de los contenidos a través de una articulación precisa entre la exposición y la práctica. Tras su fallecimiento en el año 2013, es necesario recuperar su legado trascendiendo la memoria afectiva para transformarlo en una herramienta para las actuales y futuras generaciones de educadores que, cada vez con mayor frecuencia, se ven en la situación de aprender y enseñar músicas populares.

En este artículo propongo hacer un primer análisis de la didáctica de Gustavo Samela para la enseñanza de la Música Popular en el Nivel Superior identificando marcos pedagógicos que fundamentaron su propuesta y señalando algunos patrones de organización didáctica. En función de esos objetivos realicé una lectura crítica de las fuentes escritas disponibles: programas, guías de trabajos prácticos, registros de clases, encuestas a estudiantes, entrevistas y artículos¹.

Quizás una de las mayores dificultades reside en construir cierta objetividad sobre los “verdaderos” recursos didácticos de Samela. El hecho de haber sido su alumno en la FBA y luego trabajar junto a él durante más de una década en su Cátedra de Tango, torna por momentos difícil discriminar las ideas didácticas elaboradas por él de las que se han ido modificado producto de mi propio desarrollo docente. No es casualidad que esto suceda ya que uno de los recursos siempre presentes en el trabajo de Samela era implicar a los estudiantes (y a los colegas también) en su proceso de aprendizaje de modo tal que los

¹ Gustavo Samela tradujo varios artículos vinculados a la enseñanza de la música popular, elaboró numerosos materiales didácticos para sus cátedras y realizó ponencias en jornadas y congresos. Tuvo una extensa actividad como intérprete de flauta dulce y piano y editó arreglos de obras musicales para flautas dulces de música popular. Para más información véase Revista *Clang* N°1.

descubrimientos y resultados los sintieran como propios: se podría decir que no tuve más remedio que caer en esa “trampa”.

El abordaje de la música popular en la FBA

Gustavo Samela inició su práctica docente con la música popular en el nivel superior en el año 1983 cuando, a partir de la recuperación de la democracia, regresó a la facultad. Él mismo cuenta:

“El retorno a la democracia en 1983 abrió las puertas para la inclusión de la música popular en las instituciones públicas de enseñanza musical. La Facultad de Bellas Artes de la UNLP promovió la creación de un nuevo plan de estudios que contenía una asignatura denominada Ejecución Vocal e Instrumental que establecía como estrategia pedagógica a la inclusión de géneros musicales populares para favorecer la transmisión oral por sobre el uso de partituras (por supuesto sin excluirlas totalmente) la utilización de procedimientos como la improvisación, la composición guiada, la creación de arreglos y la interpretación e incluso el desempeño escénico. Todos los alumnos debían cantar y tocar algún instrumento (...) que ellos supieran tocar. En un comienzo se incluyeron diversos géneros musicales populares latinoamericanos y afroamericanos y se realizaron experiencias de improvisación a partir de consignas que permitían el uso informal de la voz y los instrumentos” (Samela, 2010).

La Profesora Susana Gorostidi realizó las prácticas docentes del final de su carrera de Educación Musical bajo la dirección de Samela y luego trabajó codo a codo en la Cátedra de Ejecución Vocal e Instrumental desde el año 1983. En una entrevista que le realicé con motivo de esta investigación relata:

“Cuando empezó la materia en el año ‘83 era una materia de práctica musical en conjunto² pero que empezó a diferenciarse de lo que habían sido tradicionalmente esas materias, porque existían en la currícula antes pero con unas características muy diferentes” (Susana Gorostidi).

Las diferencias con aquellas asignaturas más vinculadas a la “música de cámara” serían estructurales. Para empezar no habría un repertorio escrito, acabado, sino materiales a partir de los cuales se generaría la producción musical. El material que presentó Samela en una de sus primeras reuniones de cátedra -recuerda y muestra Gorostidi- consiste en una hoja que contiene una canción brasileña con texto para trabajar y una poesía de Nicolás Guillén. La importancia del texto en la música popular era compartida por ambos y es utilizado como material y disparador para la práctica musical “un texto para buscar sonidos (...) buscarle dinámica a esas palabras, buscar ritmos con el cuerpo a partir de esas palabras (...) Y entonces, con una pequeña base (...) una rítmica que había surgido del trabajo con los alumnos en la clase, se hizo una primera producción colectiva” (Susana Gorostidi). El resultado musical entonces era, de alguna manera, “inesperado” es decir que no había una música anterior, más allá de las posibles versiones de las canciones utilizadas pero que no se presentaban como un modelo a recrear, a imitar. Esta particularidad generaba un grado de pertenencia en los estudiantes difícilmente equiparable a otros. Gorostidi señala que al comienzo no hablaban de géneros: “eran como clases prácticas de actividad musical en grupo y muchas tenían este perfil: la canción con su texto, el poema, para trabajar a partir del poema.” Cuenta Samela que un poco más adelante, aproximadamente desde el año 1986, las asignaturas de Ejecución incluyeron “zamba criolla, huayno, guajira-son cubano y chacarera, (...) milonga, candombe y *blues*. La elección de estos géneros se basó en razones didácticas pero también de afinidad cultural” (Samela, 2010).

Con el paso del tiempo, la experiencia acumulada y los cambios curriculares, el abordaje de los contenidos puntuales se fue transformando a través de los años por las necesidades particulares de las distintas danzas y canciones. Se fueron generando entonces “materiales didácticos” -que eran prácticamente inexistentes en la época- para presentar y acompañar el desarrollo de determinados recursos específicos de los géneros. Pero la

² En la entrevista de Massa, Samela cuenta que fue en el año '84 cuando lo convoca Silvia Malbrán a dar una asignatura que, originalmente, era Práctica Coral pero con la propuesta de incorporar instrumentos. Ante la pregunta de ¿con qué música? la respuesta fue “que vos quieras”.

didáctica *exploratoria* se mantuvo siempre. Samela tenía claro cuáles eran los puntos de partida para la implementación de clases con una modalidad que denominaba “taller de producción musical” en los que prioriza:

“a) La transmisión oral y práctica a través de la imitación, la improvisación y la composición guiadas.

b) La incorporación de géneros conocidos y significativos para los alumnos.

c) El conocimiento del texto-código del género escogido y también de su contexto cultural y su historia.

d) El equilibrio entre elementos tradicionales e innovación en la producción de los alumnos.” (Samela, 2011).

Ya en el año 1990, en reemplazo de un seminario de Música Rioplatense de corte más bien musicológico, Samela comenzó a dictar el Seminario de Tango con una modalidad teórico-práctica similar a la de las asignaturas anteriores. Diez años más tarde, a partir del 2000 con la puesta en vigencia de un nuevo plan de estudios, el seminario cuatrimestral se convirtió en una asignatura de régimen anual denominada *Tango*. En ese momento, gracias a su apertura y generosidad, me encontré en el desafío de integrar su Cátedra en donde tuve la oportunidad de vivenciar y aprender ese modo de trabajo docente.

La enseñanza del tango

Una posibilidad de análisis del trabajo de profesor Gustavo Samela sería el intentar “comprobar” su eficacia en el aprendizaje de sus estudiantes. El relato de varios de sus alumnos podría ser una buena referencia de resultado positivo. Pero quizás allí el componente afectivo atente con una parte de la “objetividad” esperada de un trabajo de investigación, por lo que decidí estudiar el vínculo que los estudiantes declaraban tener al comienzo del año lectivo en relación al tango y los resultados sonoros registrados en los exámenes finales.

Durante los diez años completos que trabajé con Samela en su Cátedra de Tango, además de la charla inicial con los estudiantes para conocer sus expectativas, sus gustos, (momento recurrente, necesario y central de su forma de presentarse ante los estudiantes) realizábamos una pequeña encuesta, en formato de “ficha de inscripción”, en la que consultábamos sobre sus saberes previos respecto al género a trabajar y sobre sus recursos instrumentales. Las preguntas más frecuentes eran: -¿Toca tango? ¿Cuáles? - *Canta tango?* ¿Cuáles? -¿Escucha tango habitualmente? ¿Cuáles? En relación al desempeño instrumental se preguntaba a los estudiantes cuál era su instrumento *principal*, incluida la voz, y qué instrumentos podían utilizar de manera *alternativa*.

Las respuestas que se recibían en las fichas y en las charlas introductorias reflejaban que la mayoría de los estudiantes, si bien incluían al género en su entorno cultural cercano, no escuchaban, cantaban ni tocaban tango. Sus referencias se limitaban a algunos pocos intérpretes: Astor Piazzolla era el más mencionado y, en menor medida, Carlos Gardel. Los datos recibidos año tras año confirmaban que los estudiantes que efectivamente avanzaban en las carreras (porque muchos otros abandonaban), en su mayoría no habían tenido demasiado contacto con el tango³. Semejante panorama hacía intuir, año a año, que el trabajo con el género debería comenzar “de cero”. En este sentido es necesario señalar que esta asignatura se cursaba (y se cursa) en el 3° o 4° año de las carreras, lo que supone una formación relativamente sólida en el marco de las especialidades que ofrece la Facultad como la Dirección Coral, Orquestal, la Composición “académica contemporánea”, la Guitarra y el Piano “académicos” y la Educación Musical⁴. Entonces, el trabajo con la música popular,

³ Felizmente, esta tendencia se ha modificado. Podría afirmarse que en la segunda década del siglo XXI la relación de los jóvenes, y sobre todo los músicos jóvenes, con el tango es de mayor cercanía.

⁴ Desde el año 2008, la FBA ofrece una Licenciatura en Música Popular cuyo plan incorpora como contenido central el estudio de las músicas populares argentinas y latinoamericanas. Sin embargo, los estudiantes de las carreras “tradicionales” siguen teniendo la materia *Tango* como asignatura optativa de Ejecución Musical Grupal.

además de cumplir ese rol “desestructuralizante” como complemento de la formación tradicional, tenía expectativas de cumplir un rol formador en el género específico. Quizás por eso la propuesta didáctica de Samela se organizaba siguiendo la historia del desarrollo musical del Tango desde sus comienzos hasta nuestros días. Ese abordaje se formalizó en un material de cátedra a modo de síntesis sobre los recursos más importantes de cada época⁵. Cada etapa trabajada implicaba un espacio de presentación, de exposición pero siempre con intercambio con los estudiantes, tanto musical como contextual.

Un recurso muy utilizado por Samela era la lectura y discusión de biografías de los protagonistas de época. En esta práctica el objetivo no era reparar en detalles menores y mucho menos mitológicos que abundan tanto en los textos “históricos” del Tango. Más bien se orientaba la lectura conjunta a reparar en aspectos que colaboraran en la reconstrucción de un entorno social determinado. Aunque no recuerdo que Samela lo haya manifestado en estos términos, creo que la intención y el resultado de estas lecturas era el de “humanizar” esas producciones musicales. Advertir que esos hombres y mujeres tenían una vida en la cual manifestaban su arte y éste era parte necesaria de ella. Una concepción que se aleja de criterios esencialistas o románticos que ponen el centro sólo en el actor y su extrema subjetividad.

Las características musicales se abordaban desde una escucha atenta y muy bien seleccionada. En un género de más de cien años de desarrollo, era necesario establecer muy claramente qué referentes o referencias considerar para lograr el objetivo principal del curso que, lejos de pretender un conocimiento exhaustivo de cada detalle particular de autores o intérpretes, pretendía diferenciar claramente los recursos pertenecientes a cada guardia y, sobre todo, poder hacer música con ellos. Entonces las grabaciones que se escuchaban en clase eran puestas en valor tanto en sus aspectos compositivos como de arreglo e interpretación. Y aquí nuevamente la planificación de esa parte de la clase incluía necesariamente el aporte de los estudiantes, la observación novedosa (incluso para el docente) que era transformada rápidamente en una nueva posibilidad, quizás en un nuevo conocimiento.

Un sello distintivo y realmente original siempre fue el recorrido pedagógico para trabajar, para hacer sonar, los géneros. En ese entonces –y aún hoy- había unos pocos materiales musicales sobre tango, que circulaban de manera restringida⁶. La Escuela de Música Popular de Avellaneda era quizás la referencia más importante en la enseñanza de la música popular en el nivel terciario. Pero Samela, siguiendo su recorrido para otras músicas populares, y sin utilizar “métodos” o modelos preestablecidos, propuso un modo de abordaje para el género haciendo foco en los recursos principales que aseguraban su sonoridad para cada estilo o guardia. Lejos de establecer un arreglo escrito por él o por otro referente, proponía la investigación y manipulación a través de la ejecución de las características principales de estas músicas. El ritmo era siempre el elemento distintivo y organizador: tanto en sus dimensiones de duración como, y principalmente, en sus particularidades de acentuación y articulación. A partir de una práctica que siempre incluía el cuerpo (pasos, palmas y hasta el baile cuando convocaba a docentes para dar una clase de tango-danza⁷) se

⁵ La primera presentación de este material fue en 2002 bajo el nombre “El lenguaje musical del tango. Las tres guardias” (inédito) de Gustavo Samela y Alejandro Polemann con la colaboración de Roxana Lasala. En 2006 los contenidos fueron ampliados y revisados. En 2013 y en colaboración con Pablo Mitilneos y Martín Jurado, realicé otra revisión en la que incorporé nuevos contenidos.

⁶ Hasta donde pude investigar en su momento: el material de Rodolfo Mederos “El lenguaje del tango” nunca editado de manera comercial y el de la Escuela de Música Popular de Avellaneda de Hugo Romero, basado en el de Mederos, “El lenguaje del tango en la guitarra”.

⁷ Una particularidad más en el perfil de Gustavo Samela es que dos de sus hijos, Cecilia y Esteban, son músicos. Pero además, Esteban es bailarín de tango junto a su compañera Nadia. En repetidas ocasiones Nadia y Esteban brindaron clases

establecían dos o tres patrones rítmicos característicos y algún comportamiento de alturas, sobre todo del bajo, para juntos, docente y estudiantes, elaborar el arreglo de acompañamiento de una parte de un tango determinado. Estas clases, que implicaban un trabajo de composición de arreglo grupal, eran las más significativas y enriquecedoras. Porque a partir de pocos elementos se construía un material sonoro que era, en muchos aspectos, original y único. Al terminar la clase, la sensación (hablando como alumno y como auxiliar docente) más importante era la de haber transitado un recorrido de “creación”, haber compuesto en conjunto un objeto artístico que, obviamente, antes no existía. Sin dudas, esta era una de las características distintivas de la enseñanza de Samela: que sabía conducir y acompañar procesos de producción (composición, arreglo e interpretación) musical.

Uno de los pilares del trabajo era la instancia de lo que podríamos llamar “momento de creación” donde una determinada cantidad de recursos previamente presentados y vinculados con un género y estilo en particular se ponen en movimiento para un determinado objetivo: componer una melodía, un acompañamiento, un contracanto, un ritmo percutido, etc. Una consigna que recuerdo con mucha frecuencia -aunque creo haberla escuchado literalmente sólo una vez pero quedó grabada en mi memoria- decía: “- cuento hasta tres y empezamos a imaginar...” La habilidad de Samela para generar en el otro la posibilidad de abrir la puerta a la imaginación era francamente admirable.

Volviendo al recorrido del curso, los materiales se presentaban en una clase “magistral” con alta y necesaria participación y luego debían ser aplicados en *prácticos* de pequeños grupos donde cada estudiante trabajaba con su instrumento principal o algún instrumento alternativo que quisiera tocar, es decir que no fuera de su especialidad pero con el que pudiera aportar al conjunto a través de una ejecución sencilla. Y aquí otro elemento distintivo: no importaba qué instrumento se utilizara, no era necesario que respondiera a los utilizados habitualmente en el tango. Yo presencié trabajos realizados con *stick*, *tuba*, o *saxo*. Lo importante era buscar los roles adecuados y que las partes generadas respondieran a las características del género.

En el transcurso de estos *prácticos* se realizaba un seguimiento por parte de Samela y sus ayudantes que consistía en, una vez más, coordinar y acompañar las decisiones del grupo que ponía en práctica los recursos aprendidos pero con mayor poder de decisión. Uno de los aspectos centrales de este acompañamiento era la capacidad de Samela de acompañar sin desvalorizar las nuevas ideas. Mantenía un necesario equilibrio entre los aportes de los estudiantes y sus propias ideas vinculadas con el género. Incluso tenía la virtud de salirse del “libreto” de los recursos establecidos para permitir y valorar propuestas y sonoridades que, aunque no respondieran estrictamente a las esperadas para el estilo, reflejaban una potencialidad altamente significativa para el grupo. De ese modo se trabajaba una vez más la pertenencia. La mayoría de los estudiantes se comprometían en una tarea cuyo resultado los representaba en parte incluso a través de un género que antes consideraban lejano y hasta poco interesante.

Finalmente, y para cerrar el círculo significativo de la formación propuesta, Samela establecía siempre en sus cátedras la instancia de presentación pública. Cada trabajo práctico que se había presentado en las clases, digamos, magistrales, y que luego había sido trabajado en *prácticos* reducidos, debía tocarse a modo de parcial delante de todo el curso. Para los trabajos de finales la cursada, se proponía una muestra abierta al público a la cual los estudiantes podían invitar amigos y familiares. Esta modalidad se encuentra actualmente muy instalada en casi todos los espacios de formación artística. Pero es necesario resaltar que en el marco de la enseñanza, llamemos, “tradicional” esto no era tan frecuente. O si lo era estaba más vinculado a la idea de “concierto” que es claramente distinta a la de *muestra*. Porque la

especiales en el marco del curso que permitieron una conexión distinta y realmente significativa para el trabajo que se estaba realizando. La famosa frase “el que toca nunca baila” se transformaba en un mito más a derribar.

muestra implica de algún modo incluir al proceso, no representa un supuesto estado final del objeto artístico sino más bien un momento particular al que se ha llegado que implica un crecimiento realizado pero también un punto de partida para que sucedan otros superadores. Sin que fuera en ningún momento un objetivo del curso, es posible decir que gran cantidad de estudiantes que cursaron la asignatura Tango armaron luego sus propios grupos profesionales de música rioplatense.

Cada muestra permitía observar cómo estudiantes que en sus fichas habían manifestado un desconocimiento importante sobre el género se desempeñaban con solvencia en la interpretación de una música que claramente podía ser enmarcada en algún o algunos de los estilos del género y que, a su vez, mostraba características particulares, en algunos casos, de alto contenido artístico por su nivel de elaboración e interpretación.

Los registros de audio y video de estas muestras y de los parciales anteriores permiten valorar el proceso de formación de esos estudiantes y “confirmar”, de alguna manera, que aprendieron algo nuevo, a hacer sonar el *tango* dentro de alguna de sus posibilidades.

Los marcos metodológicos

El trabajo de Gustavo Samela representaba una buena síntesis de los modelos pedagógicos disponibles. Pero sería imposible enmarcarlo en uno en particular o señalar la utilización de un “método” determinado. Durante los largos cuarenta años que ejerció la docencia se desarrollan en el país diferentes y novedosos abordajes en el marco de la educación musical. Gorostidi recuerda en la entrevista los autores que analizaban con quien ella llama “el referente” que ponen de manifiesto los marcos metodológicos que “contenían” la propuesta:

“Leímos durante mucho tiempo a (Jean) Piaget y a (Lev) Vygotsky. Nos motivaban las “pedagogías alternativas” como la Pedagogía del Oprimido (de Paulo Freire), esas cosas que no habían “saltado” a la humanidad, al mundo de una manera total, que por ahí eran experiencias particulares, de algunos contextos, bueno, esas las compartíamos. No porque decíamos “adherimos a esto”, bueno, nos parece interesante este trabajo y nos vamos a nutrir. Encontramos una fuente muy importante en todo lo que tuvo que ver con la postura de la pedagogía, el constructivismo y la educación.” (Susana Gorostidi).

Esa “resistencia” a tomar un modelo o método “universal” que menciona Gorostidi ha sido una constante en el trabajo de Samela. A la vez, los autores que se encuentran más cerca de posturas de cambio y de resistencia a los modelos establecidos, son los que fundamentan más claramente su propuesta.

Asumiendo el riesgo que supone la transposición de conceptos de diferentes disciplinas, la importancia que otorga Vygotsky a la *imitación* en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el concepto de *zona de desarrollo próximo*, ese necesario espacio de interacción con los adultos o -en nuestro caso, los docentes- como marco necesario para la construcción de conocimiento, constituyen, evidentemente, aportes altamente significativos en el desarrollo metodológico de Samela. Del mismo modo, proporcionan un marco más que pertinente desde el aspecto social las propuestas de Freire sobre una concepción *problematizadora* de la educación, la importancia del *diálogo*, y la idea de que la *liberación* (en este caso ¿“musical”?) es una tarea, nuevamente, comunitaria, de un grupo de personas que deben, previamente, superar sus contradicciones *opresoras*. Desde “otro lugar del mundo” y otra cosmovisión también, Samela solía recomendar el libro de Nachmanovitch, *Free Play*, como punto de partida para un trabajo “liberador” (en este caso no latinoamericanista, claro) con la música.

Pero volviendo a los comienzos de sus clases en la Universidad, las referencias para la enseñanza de la música popular institucionalizada en el año 1983 eran, podría decirse, inexistentes. Sin pretensiones de encasillar el abordaje didáctico de Samela, es necesario señalar que sí existían abordajes específicos de la Educación Musical (principalmente

orientada a la educación de los niños) que consideraban cada vez con más fuerza la posibilidad de incluir a la música popular no necesariamente argentina, más bien a través del amplísimo “género canción”. Una importante referente de época fue (y sigue siendo) la profesora Violeta Hemsy de Gainza. Tanto sus trabajos de traducción de autores extranjeros como su vasta producción propia ofrecían un marco posible de referencia para la educación musical infantil. Estudió los numerosos aportes que los diversos “métodos” del siglo XX realizaron a la educación musical⁸. En sus numerosas conferencias y publicaciones repasa estos aportes y realiza síntesis y adaptaciones de su propia cosecha. Gustavo Samela cuenta en una entrevista cómo se vinculó con Gainza y en qué marco:

Cuando terminé la carrera del Conservatorio yo no había tenido ninguna buena formación pedagógica (...) Entonces (...) decidimos ir al Collegium Musicum a tratar de formarnos pedagógicamente. Me acuerdo que tomamos clases con Violeta de Gainza, con Patricia Stokoe (...)” (Massa, 2006)

Más adelante, ya como colegas, Samela compartía espacios de intercambio con Gainza, como el FLADEM por ejemplo. Podrían señalarse coincidencias entre la práctica de Samela y algunas propuestas de Gainza, principalmente en los postulados de lo que “habría que hacer”. En 1968 Gainza critica la mirada tradicional de la Educación Musical que “sigue considerando a los individuos como entes estáticos, inmodificables en lo que respecta a sus aptitudes musicales” (Gainza, 1968). Por otro lado, tempranamente advierte que “el espectro actual de la música popular es sumamente rico” y que “la educación musical ha tendido a apoyarse en la música culta, tratando con tradicional desdén a la música popular por considerarla un subproducto de calidad inferior”. Hay un intento de promover un cambio al menos en el repertorio que se utilizaba tradicionalmente en las instituciones, para lo cual identifica claramente que es necesario incorporar esa música sin menospreciarla. Señala: “el valor que se asigna a la música popular debe depender exclusivamente de su calidad intrínseca” (Gainza 1974).⁹

Los pedagogos de la música estudiados por Gainza eran referencia obligada de los educadores musicales de los años '70 y '80. Sin embargo la didáctica de Samela no resulta de la transposición literal de ningún método formulado por ellos. No es posible asegurar que Samela utilizara el Método Dalcroze en sus clases. Sin embargo, sabemos que incursionó en el sistema Feldenkrais durante mucho tiempo y tomó clases con Patricia Stokoe¹⁰. Estos aportes se reflejaban en sus clases en las que incluía el trabajo corporal como estrategia para la incorporación del ritmo.

En esa misma línea, uno de los marcos más contenedores para definir algunos aspectos de la práctica de Samela sean los principios del movimiento argentino de *Educación por el Arte*. Las propuestas para organizar el proceso creativo podrían vincularse con la metodología de Samela. Patricia Stokoe¹¹ diferencia en el proceso de la creación dos momentos fundamentales: un primer *momento expresivo* que se caracteriza por la exploración, la búsqueda, en donde la improvisación es el recurso central; y otro *momento constructivo* en donde el objetivo es “ordenar el material acumulado y someterlo a operaciones de análisis y síntesis” para dar “forma concreta al objeto previamente ideado” (Stokoe-Sirkin, 1994). Una diferencia importante con algunas otras propuestas de las corrientes “expresivistas”, es que para Samela esa “forma concreta” era siempre una producción musical que necesariamente trascendía el evento meramente catártico para

⁸ En una conferencia del año 2003 Gainza realiza un análisis de los diferentes “períodos” de la educación musical desde el “Tonic Sol-Fa” de los años '30, pasando por J. Dalcroze, E. Willems, C. Orff, Z. Kodaly, S. Suzuki, hasta M. Shaffer de los '70.

⁹ Podríamos decir que hoy esta discusión está “superada”. Hoy en día somos muchos los que ya no necesitamos plantear la cuestión del “valor” en la música popular, aunque algunos pocos necesiten seguir manteniendo esa discusión.

¹⁰ Stokoe fue la creadora de la disciplina “Expresión Corporal”.

¹¹ Stokoe fue Presidente Honoraria y Miembro Fundadora de MAEPA (Movimiento Argentino de Educación por el Arte)

transformarse en una obra de arte musical y ese resultado era parte del conocimiento adquirido.

Sobre los aportes teóricos más recientes que impactaron en el trabajo de Samela, Gorostidi menciona un “descubrimiento” que los marcó decisivamente:

“Hubo un material que fue muy importante que me acuerdo que nos sorprendió gratamente a los dos, un artículo de un pedagogo español que se llama (Mikel) Asensio, que en realidad trabajaba en el ámbito de los Museos, y que precisamente incorporaba como algo muy valioso todos los recursos, los procedimientos y las formas de trabajo que se daban en los **aprendizajes informales**.” (Susana Gorostidi).

El contacto con este autor impulsa a Gorostidi y a Samela a investigar distintas experiencias de aprendizaje informal en la música. De alguna manera fueron encontrando nuevas fundamentaciones a un trabajo que, en realidad, venían desarrollando desde hacía mucho tiempo en las instituciones educativas: “La aplicación de estas perspectivas metodológicas (...) puede ser un aporte que potencie el logro de aprendizajes musicales significativos y con sentido social, contribuyendo de esta manera al enriquecimiento de nuestra identidad cultural” (Gorostidi, Samela, 2008). Una de las características centrales del trabajo social es que no se trabaja en “soledad” y Samela lo tenía siempre presente:

“Una de las características del trabajo pedagógico de Gustavo tiene que ver con la construcción de equipos de trabajo. Los equipos de trabajo, yo creo que, han sido un legado muy importante que él ha dejado respecto de este tema. Nosotros trabajábamos, antes de que empezaran las clases, todos los años en febrero y marzo, buscábamos material interesante para leer que tuviera que ver con la educación, con la enseñanza, con cosas que nos pudieran haber movilizado, que algún otro pudo haber leído, y todo eso lo compartíamos en seminarios que duraban un mes” (Susana Gorostidi).

Una vez más, el trabajo cooperativo, no sólo con los estudiantes sino también con sus pares, era una cualidad que lo caracterizaba como docente. Esta particularidad no sólo da cuenta de una estrategia metodológica sino que refleja también una característica de su persona: la generosidad. Porque en ese intercambio él era el referente, era quien tenía más experiencia y al compartirla brindaba conocimiento. No sé si en ese aspecto existe algún autor que se pueda citar como influencia o, simplemente, haya que dejar asentado que ese aporte tiene el sello de su nombre.

A modo de cierre

Finalmente este artículo presenta una primera aproximación de las propuestas desarrolladas por el Prof. Gustavo Samela para la enseñanza de la música popular argentina. La puesta en valor de la didáctica implementada en sus clases y su encuadre pedagógico en la formación superior, permitirá sentar algunas bases para la historia de una especialidad relativamente nueva en estos espacios institucionales como es la enseñanza de la Música Popular.

Bibliografía

- Freire, P. [1970] (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Frits, E. [2006] (2011) “Música pop y world music en la educación musical holandesa. El aprendizaje auténtico en la formación de maestros y en la educación secundaria.” Trad: Gustavo Samela En Revista *Clang* N°3, pp. 54-63. La Plata: Facultad de Bellas Artes. UNLP.
- Gainza, V. Hemsy de, (2013) *El rescate de la Pedagogía Musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Gainza, V. Hemsy de, [1977] (2007) *Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Melos.
- Gorostidi, S.; Samela, G. (2008) *Los aprendizajes musicales informales y no formales*, en revista *Clang* N°2, La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

- Massa, L. (2006) “Música de todas las calañas. Conversando con Gustavo Samela” En Revista *Clang N°1*, pp. 22-27. La Plata: Facultad de Bellas Artes. UNLP
- Nachmanovitch, S. [1990] (1991) *Free Play. La importancia de la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina.
- Samela, G (1997) “Reflexiones sobre la música y la educación”. En *Música y educación hoy* Gainza, V. (Comp.) pp. 47-50. Buenos Aires, LUMEN.
- Samela, G. (2008). *Estrategias para la producción musical en asignaturas de ejecución grupal*. 4tas. Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales. Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Samela, G. (2010) Ponencia en el III CONGRESO INTERNACIONAL DE TANGO: TANGO. CULTURA RIOPLATENSE, PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD. Manzana de las Luces, Ciudad de Buenos Aires.
- Samela, G. (2011) Congreso Argentino de Educadores Musicales FLADEM-Ar, Rosario, Santa Fé.
- Samela, G.; Polemann, A. (2006). *El lenguaje musical del tango. Las tres Guardias*. Material didáctico. La Plata: Cátedra de Tango FBA, UNLP.
- Silvestri, A. (2004) “Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo” En *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski* Castorina, J. y Dubrolovsky, S. (comp.) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stokoe, P.-Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Vygotsky, L. *Pensamiento y Lenguaje* [1934] (1995) Ediciones Fausto

Otros materiales

Entrevista a Susana Gorostidi. La Plata, 2014